

El conocimiento disciplinar y pedagógico del profesor de ciencias sociales en la escuela neoliberal

Knowledge, to discipline and pedagogical of social science teacher in neoliberal school

Ricardo Castaño Támara

Fecha de recepción: abril 30 de 2010

Fecha de aceptación: mayo 28 de 2010

Los cambios educativos durante las últimas décadas, en el ámbito de la escuela contemporánea, han planteado nuevas transformaciones en el ejercicio de la docencia. Nos encontramos con nuevos requerimientos sobre la profesión docente, sobre las dinámicas de las clases, los manuales de convivencia y los reglamentos escolares, sobre los contenidos de las asignaturas y las prácticas pedagógicas.

Es así como las nuevas tendencias políticas, después de la caída del Muro de Berlín y de la asunción del modelo neoliberal, en todo el planeta, han tenido repercusiones significativas al interior de los contenidos, los modelos y las teorías de las Ciencias Sociales.

Todas estas transformaciones están asociadas a las políticas neoliberales aplicadas al ámbito educativo: el Banco Mundial determina en cierta medida cuáles y cómo deben ser las políticas educativas a desarrollar; el número de estudiantes por salón, los cobros en las matrículas, “las escuelas eficientes” que cumplen con un mínimo de criterios establecidos, no por los

educadores, sino por los economistas del Banco Mundial, la asignación de recursos a las instalaciones escolares estatales, las jornadas de trabajo de los docentes, los currículos, las áreas obligatorias, las formas de evaluar, tanto a los estudiantes, como a los docentes, entre otras cosas.

De esta forma, como lo afirma Enrique Diez: “el neoliberalismo se ha convertido en telón de fondo de los ajustes de la política educativa a nivel mundial, que no se limita ya al recorte en la asignación de recursos o a su privatización, sino que afecta básicamente a los núcleos centrales del ideario educativo y a las políticas pedagógicas”¹. Es decir, propugna en cierta medida hacia el conocimiento profesional, del profesor en la escuela neoliberal alrededor de los currículos, los contenidos y, en algunos casos, el campo de la epistemología y las tendencias

1 Diez, E. (2007). En “Revista opciones pedagógicas”, número 37. Bogotá: Universidad Distrital, Colombia. Pp. 33.

del desarrollo de las ciencias naturales y de las ciencias sociales a nivel general.

Uno de los planteamientos desarrollados por Tardif, relacionado con los saberes transmitidos por la escuela, nos deja ver “que los saberes transmitidos por la escuela no parecen corresponder ya, salvo de una forma muy poco adecuada, a los saberes socialmente útiles en el mercado de trabajo”; de esta forma, nos dice cómo la escuela ha dejado de ser un lugar de formación para convertirse en un mercado donde se ofrecen saberes instrumentales y funcionales para el desarrollo de sus educandos en función de la economía.

En la misma dirección, Tardif enfatiza diciendo que “la institución escolar dejaría de ser un lugar de formación para convertirse en un mercado donde se ofrecería a los consumidores (alumnos y padres, adultos en proceso de reciclaje, educación permanente) unos saberes-instrumentos, saberes medios, un capital de información más o menos útiles para su futuro “posicionamiento” en el mercado de trabajo y su adaptación a la vida social. Los alumnos se transforman en clientes”².

En ese mismo sentido, el papel que juegan los docentes en esta lógica queda supeditado a las demandas que rige el mercado de trabajo, ya no en la formación de los educandos, sino en los requisitos y en las exigencias de ser simples transmisores e informadores de “conocimiento útiles” del mercado.

Para el desarrollo de este ensayo nos proponemos sustentar cómo las políticas educativas y las transformaciones que está sufriendo la escuela moderna en la lógica

neoliberal incide de manera drástica en el conocimiento profesional de los profesores en cada una de sus características: saberes disciplinarios, saberes curriculares y, en menor medida, en los saberes experienciales.

De igual forma, cómo el saber disciplinar se convierte en una práctica docente, que puede ser en algún modo un saber para escapar a las lógicas que se imponen desde afuera para convertirse en una salida, ya que “los saberes experienciales surgen como núcleo vital del saber docente, núcleo a partir del cual los profesores tratan de transformar sus relaciones de carácter exterior con los saberes de carácter interior con su propia práctica”³.

Las Ciencias Sociales y los saberes disciplinarios neoliberales

Las transformaciones mundiales políticas, económicas y sociales de los últimos años han acompañado de manera sustancial la forma como se asume a las Ciencias Sociales en el ámbito educativo, y han representado de alguna manera cambios y virajes desde el punto de vista epistemológico, como también desde lo pedagógico, lo curricular y todas las prácticas que acompañan a estas ciencias.

Las políticas neoliberales han querido implantar e imponer un único pensamiento y han tenido serias manifestaciones culturales que se han materializado en la mundialización de los mercados educativos y en la negación de la universalidad de los valores, lo que, según Ángel I Pérez, se traduce “en la tendencia actual de la economía mundial libre se mercado a extender y difundir el pensamiento único, la verdad única, el mercado único, el mundo único, la argumentación única y jerarquía de los valores única, el pensamiento ecléctico de las mezclas indiferentes y

2 Tardif, M. *Saberes del docente y su desarrollo profesional*. Ediciones Narcea. Sin f

3 Ibid. P. 42

la convergencia en la trivialidad, deben considerarse en mi opinión, la ideología concreta de la condición posmoderna. No supone una elaboración reflexiva, una opinión compartida a partir del debate y del contraste público, ni un pensamiento crítico provocador, es la asunción espontánea y pasiva de las exigencias económicas, políticas y sociales de una manera concreta de configurar las condiciones de existencia: la posmodernidad⁴”.

En este sentido se asume que las nociones clásicas de “verdad”, “de los grandes relatos”, “de las explicaciones de grandes relatos y de sistemas definitivos de argumentación” “la idea del progreso a nivel mundial”, “de la emancipación” ya no son, válidos, y se reemplazan por explicaciones que corresponden a una moda intelectual que tiene serias repercusiones en las Ciencias Sociales: el posmodernismo.

Entre algunas implicaciones y consecuencias de estas transformaciones teóricas para las Ciencias Sociales, según Renán Vega, “se ha dado la generalización de la lituralización del conocimiento social, ha predominado la retórica sobre el análisis empírico, y se ha difundido la idea una vacua especulación —primordialmente de origen francés— en sustitución de la reflexión teórica; la permanente penetración del capital en la cultura ha hecho que el estudio se desplace hacia lo mediático, lo informático, el consumo, y la publicidad; y por último, el posmodernismo reivindica las teorías débiles y manifiesta un abierto rechazo de lo político e ideológico, siendo cultor de lo microsocio y de lo fragmentado...”⁵.

Los cambios educativos se focalizan desde esta perspectiva a reformular la escuela y acercarla a la lógica empresarial. Toda la terminología se expresa en términos de eficiencia, modernización, rendimiento, productividad y competencias, de una escuela para el mercado.

Las Ciencias Sociales han sufrido un cambio significativo en cuanto a las disciplinas, los contenidos, y las prácticas pedagógicas, y han determinado ajustarse a los requerimientos propios de la escuela neoliberal.

En cuanto a las disciplinas, se puede afirmar que se han integrado en una sola, es decir, han desaparecido la historia, la geografía, la economía, la filosofía como ciencias y disciplinas, respectivamente, para agruparse en una amalgama que no diferencia sus métodos, conceptos y teorías, en un eclecticismo, que supuestamente da cuenta de todos los problemas sociales.

En este orden de ideas, los contenidos se traducen a lo que la pedagogía pueda hacer, es decir, se parte del supuesto que las disciplinas y sus conocimientos dejan de ser importantes, para enfatizar en la pedagogía como la única fuente de conocimiento, sin profundizar en los contenidos de las disciplinas, ni tampoco explicar las tendencias y transformaciones que sufren éstas. Lo que se traduce en “no se trata de obtener conocimientos; los “contenidos”, que constituía tradicionalmente la materia de enseñanza, son ahora “aquello a través de lo cual el alumno aprende, y no coincide necesariamente con lo que tiene que saber”, dice la nueva ordenación, y han de ser “seleccionados para formar parte del área en función de sus objetivos”⁶. Es decir, los contenidos

4 Pérez, Á. (2008). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid: Ediciones Morata. P. 43.

5 Vega, R. (2007). *Un mundo incierto, un mundo para aprender y enseñar, las transformaciones mundiales en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, Volumen 2. Bogotá: Editorial Universidad Pedagógica Nacional. P. 546

6 Concha Fernández, M. (2008). *El aula desierta, la experiencia en el contexto de la economía global*, Editorial Montesinos. España. P. 67.

de conocimiento quedan supeditados a la ilustración y los enfoques pedagógicos para trabajar los conceptos.

Así, por ejemplo, en los últimos años las Ciencias Sociales se han orientado a una serie de contenidos mínimos para la enseñanza de la historia en bachillerato:

1. Comprensión métodos del historiador
2. Comprensión de la explicación de la historia
 - a. Explicación casual
 - b. Explicación intencional
 - c. Comprensión estructuras sociales
3. Comprensión de cambio y evolución histórica
 - a. Concepto de tiempo histórico
 - b. Estructura social en funcionamiento (procesos históricos)
 - c. Evolución histórica (cronología)
 - d. Características especiales de los conceptos históricos⁷

El aprendizaje de las Ciencias Sociales ha terminado por quedar supeditado al desarrollo únicamente de las habilidades procedimentales, dejando de lado los conocimientos disciplinares indispensables para la comprensión de las transformaciones y cambios sociales.

De otra parte, los saberes disciplinares de las Ciencias Sociales, desde la óptica neoliberal, junto a las modas posmodernas, han tenido un fuerte impacto en el ámbito de la escuela, ya que se ha determinado generar un gran escepticismo político, al renunciar la escuela y contenerse con la realidad que vivimos, sin ninguna otra opción, ya que no es necesario pensar el futuro, para qué, si está ahí al alcance de todos.

En este mismo sentido, lo que se alienta en la escuela es la formación de normas de urbanidad, o una educación cívica, que debe responder a los comportamientos de hábitos de conducta y principios democráticos, a la aceptación de normas y deberes, o, en algunos casos, conocer otras culturas o formas de pensar, pero evitando la discusión sobre la responsabilidad histórica, social, política, económica y científica que encierra la realidad social. Al respecto dice Concha Fernández: “entonces estos conceptos tiene solo un contenido moral, y al escuela es el nuevo templo expiatorio donde la sociedad descarga su culpa. Mientras los gobiernos cometen atrocidades en las antípodas del mundo global, los programas oficiales imponen los derechos humanos como obligatorios⁸”.

Aunado a lo anterior, nos encontramos, por un lado, con una considerable disminución de la intensidad horaria de las asignaturas de las Ciencias Sociales, en particular en la de Historia, y, de otro lado, la disminución de la Historia Nacional, que se manifiesta en todos los lugares del mundo. Por citar algunos ejemplos en México, Israel y Colombia.

El caso más patético es el de México, donde la Secretaría de Educación Pública proyectaba implantar, a partir del 2005, la supresión de la enseñanza de la historia mexicana de los acontecimientos anteriores al siglo XV, es decir la cultura Azteca, Olmecas, o Maya quedan por fuera del pensum de la historia de México. Lo que significa que la historia de México sólo comienza con la llegada de los europeos, con Cristóbal Colón, todos los avances, desarrollos, aportes de culturas indígenas nunca existieron, o son en términos posmodernos construcciones estéticas o ficciones históricas.

7 Concha Fernández, op. Cit. P. 47.

8 Martorell, op. Cit., P.48.

De otra parte, en el Estado de Israel, la historia que se enseña allí no hace sino exaltar una cultura xenofóbica contra el pueblo de los palestinos: los manuales de la historia alientan el odio, la destrucción de sus viviendas, y el exilio al que han terminado condenados los palestinos en su propia tierra. “Donde la escuela y los medios de comunicación se legitima el asesinato de los palestinos... la expulsión de sus tierras y la construcción de un aterrador muro de la venganza que pretende separar permanentemente a los judíos de los palestino”⁹.

Por su parte, en Colombia, los lineamientos curriculares que se construyeron durante la última década, respectivamente, obedecen a la misma lógica de suprimir las disciplinas de las Ciencias Sociales, y particular la Historia y la geografía, y en agruparlas en una sola, sin saber qué se está enseñando, para qué se enseña, cómo se enseña. Bajo el supuesto de unas Ciencias Sociales interdisciplinarias se pretende que el docente enseñe 16 saberes sociales, con una disminución considerable de la intensidad horaria para su enseñanza y una completa hibridación donde se enseña de todo pero no se sabe mucho de historia, geografía economía, democracia y filosofía.

En ese mismo sentido, se afirma que la pedagogía se constituye en la disciplina fundante de toda profesión docente, sin importar los saberes disciplinares y los contenidos (decreto Ley 272 de 1998). De esta forma, de lo que se trata es de hacer pedagógico el híbrido de materias, sin la especificidad de cada una de las disciplinas que conforman las Ciencias Sociales.

La tendencia que se avizora en la educación es la de enseñar unas competencias mínimas para adecuarlas a la lógica del mercado, convirtiendo de esta manera a la escuela en una empresa, es decir, educar para el mercado. De esta forma se explica por qué las Ciencias Sociales, y las humanidades en general, si no desaparecen, sí disminuyen su intensidad horaria, por ser consideradas, entre otras cosas, disciplinas poco útiles y que son necesarias para el desarrollo de las competencias que reclama el mercado. “Esencialmente, que para adaptar mejor la enseñanza a las exigencias actuales de la economía, hay que abandonar el aprendizaje de saberes y conocimientos y sustituirlo por la adquisición de competencias más cercanas al mundo del trabajo”¹⁰.

Los libros de textos se convierten desde esta perspectiva en primer lugar, en un jugoso negocio para las grandes editoriales del mercado educativo, y en segundo lugar lo que prevalece en estos textos es una uniformidad en cuanto a los contenidos, una total ausencia de la reflexión crítica, una gran cantidad de flechas, datos, conceptos que terminan siendo aprendidos por los alumnos en forma memorística.

Los libros de texto y el currículo en Ciencias Sociales

La gran mayoría de docentes interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones”¹¹

Es a través de sus saberes experienciales que el docente puede proponer críticamente — junto a los saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos, alternativas — que superen las

9 Vega R. (2007). *Un mundo incierto, u mundo para aprender y enseñar, las transformaciones mundiales en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, Volumen 1. Bogotá: Editorial Universidad Pedagógica Nacional, P. 217 .

10 Diez, E. (2007). En: *Revista opciones pedagógicas*. Número 37. Bogotá: Universidad Distrital. P. 34.

11 Tardiff, op. Cit., P.37.

dificultades presentadas al interior de las aulas de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Unas Ciencias Sociales que tengan interés por recuperar el pasado, despertar a los muertos, a los marginados, a los excluidos, a los sin voz, a los que no ocupan los anaqueles de la historia, ni ocupan los nombres de las instituciones educativas, a estos habría que abrir las Ciencias Sociales, como no lo recuerda W. Benjamín: “Abríos tumbas, vosotros, muertos de las pinacotecas, cadáveres de detrás de los biombos, en los palacios, en los castillos y en los monasterios; aquí está el fabuloso portero, que tiene en las manos un manojo de llaves que todos los tiempos, que se sabe cómo hay que escaparse de los más encubiertos castillos y que os invita a avanzar en medio del mundo actual”¹².

Los conocimientos sociales no pueden ser una materia estática y disecada que deban aprender los alumnos de manera memorística, sino que deben constituirse en conocimientos vivos que despierten en ellos, el interés por conocerse, por aprehender el mundo, por su apropiación, y le de un significado a su propia experiencia. Cuando esto sucede, el educando puede reinventar los conocimientos, relacionar los saberes disciplinares, encontrarle gusto a lo que se hace en la escuela y entender el verdadero significado y la importancia del cúmulo de saberes acumulados a lo largo de la historia. Los saberes experienciales cobran igualmente sentido cuando los docentes hacen de la investigación conocimientos que reivindican un acercamiento a los problemas del mundo educativo desde la propia praxis pedagógica, entendida como una relación consecuente entre la teoría y la práctica.

Esta relación dialógica es importante para no caer en discusiones teóricas sobre la pedagogía o la didáctica al margen de los conocimientos específicos o de los problemas concretos de la enseñanza, pero tampoco en un culto a la práctica misma. De lo que se trata es de asumir en la investigación los aspectos reales de la escuela con los desarrollos actuales de las Ciencias Sociales, a partir de los problemas emanados en la interacción entre los educandos y el docente.

En decir, una pedagogía que acerque al alumno hacia los conocimientos, que le diga algo de su cotidianidad, de su lugar en este mundo. Una pedagogía que haga del saber una fuente de reconocimiento y regocijo con el conocimiento, una pedagogía que acerque las disciplinas sociales a la escuela y le permita al alumno el mundo en el cual vive, siente, el lugar y la importancia de su permanencia en la sociedad.

Una propuesta desde las Ciencias Sociales en la escuela como lo propone Renán Vega “...tienen alguna utilidad —no en el sentido pragmático del término— debería ser la de proporcionar instrumentos y mecanismos de análisis que permitan mirar de frente a la realidad contemporánea, no para evadirlos del mundo sino para reconocernos en él, como protagonistas y participes en el drama de nuestra época y para contribuir a afrontar los grandes problemas... en lugar de renunciar a un proyecto emancipatorio debemos refrendarlo, dándole una utilidad y un sentido a la enseñanza de las Ciencias Sociales, de tal manera que involucre los intereses y necesidades de las generaciones actuales, ayudándoles a examinar los grandes problemas que confrontan, en el plano nacional e internacional¹³”.

12 Benjamín, W. (1980). *Iluminaciones I*. Madrid: Taurus. P. 49.

13 Vega, op. Cit., P. 567.

Dentro de la propuesta como programa mínimo que presenta Vega encontramos, entre otros:

1. Una crítica al progreso con el fin de situar a la tecnología en su verdadera extensión como producto de la acción de los hombres y no como un tabú que nos domina, con la perspectiva de revisar una técnica y una Ciencia adecuándolas a las necesidades de los seres humanos.
2. Una visión no eurocéntrica de la sociedad, que permita mostrar la multiplicidad del desarrollo histórico, donde se incorporan los distintos pueblos y culturas del planeta tierra en una explicación global que supere la visión estrecha y localista de acontecer histórico.
3. Reevaluar la memoria de los vencidos y de las luchas, recuperar la voz de los silenciados con todas sus manifestaciones culturales, económicas, políticas y sociales que tienen mucho que decir con relación a las formas de apropiación y de organización con la técnica y con el medio ambiente.
4. Replantear los vínculos hombre-naturaleza, para ir más allá de la mirada devastadora que únicamente ve en la naturaleza una fuente de recursos productivos y que reintegre como ser cultural a la madre tierra para beneficiar a la humanidad y no para el interés del capital privado.
5. Unas Ciencias Sociales que tenga una cuenta a las mujeres por su participación activa en los distintos procesos históricos, en la cultura, en las ciencias y la construcción de las sociedades históricas.
6. Considerar la diversidad cultural como un patrimonio de la Humanidad que hoy se encuentra en peligro de desaparecer en virtud del carácter destructor de la mundialización del capital, es decir preservar los saberes ancestrales de las comunidades indígenas.

7. Reivindicar una visión radical de la democracia y volver a defender la necesidad de crear otra necesidad, que se diferencie del capitalismo, volver a pensar el socialismo.
8. Una crítica al consumismo, al lujo, al dinero, a la propiedad privada y al mercado ubicándolos en un contexto y dejándolo de mirar como formas naturales y eternas, para subrayar sus efectos negativos sobre la personalidad humana y las sociedades, al provocar necesidades artificiales, rendir culto a la tendencia de mercancías y fetichizar las cosas y el dinero.¹⁴

Unas Ciencias Sociales donde la escuela y los maestros “llenemos este espacio de expresión y de convivencia, convoquemos a todos los muertos de la historia para que nos enseñen a pensar, para que nos muestren sus inquietudes y reviva entre nosotros su pasión por conocer. Pero tengamos, ante todo, una visión amplia, generosa y flexible de la educación y del conocimiento. No hay principios inamovibles ni saberes eternos que haya que aprender, todo ha sido inventado por el ser humano y será superado por nuevos inventos. Sin embargo, es necesario conocerlos, para entender el mundo y para comprender al ser humano... el joven que comienza a formar parte de este entorno social tiene que conocerlo y es necesario que, de una u otra forma, se identifique con alguna mínima secuencia, un recóndito poeta, un loco inventor, una melodía o algunos aforismos anónimos. La mayoría tiene alguna afición pero a todos hay que hacerles un pequeño regalo, algo que lleven consigo durante la vida como su propia piel. Pues, en definitiva, durante largos años de educación el niño y el joven van adquiriendo los conocimientos y vivencias al mismo tiempo que crecen, ellos son su alimento, la piel que les recubre¹⁵”.

14 Vega, op. Cit., P.575.

15 Martorell, op. P. 232.